



**RODRIGO DE SOUZA ALVES**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFLA:  
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA**

**LAVRAS – MG  
2023**

**RODRIGO DE SOUZA ALVES**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFLA:  
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Educação Física, para a obtenção do título de Licenciado.

Prof. Dr. GUSTAVO PUGGINA ROGATTO  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Alves, Rodrigo de Souza.

Formação Acadêmica em Educação Física na UFLA: Um olhar  
sobre a Educação Física Adaptada / Rodrigo de Souza Alves. -  
2023.

50 p.: il.

Orientador(a): Gustavo Puggina Rogatto.

TCC (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2023.  
Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Educação Física Adaptada. 3.  
Pessoa com deficiência. I. Rogatto, Gustavo Puggina. II. Título.

**RODRIGO DE SOUZA ALVES**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFLA: UM OLHAR SOBRE  
A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA**

**ACADEMIC TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION AT UFLA: A LOOK AT  
ADAPTED PHYSICAL EDUCATION**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Educação Física, para a obtenção do título de Licenciado.

Aprovado em 02 de março de 2023.  
Prof. Wanderson Samuel Moraes de Souza - UFLA

Prof. Dr. Gustavo Puggina Rogatto  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2023**

*À minha mãe Helena pelo apoio e carinho em todas as etapas dessa jornada.*

*Ao meu pai Raimundo, grande incentivador de minha trajetória acadêmica.*

*Dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para que eu conseguisse chegar até aqui. Em especial à minha mãe Helena, ao meu pai Raimundo e ao meu irmão Ricardo. Sem vocês esse sonho não seria possível.

Aos professores e professoras da Faculdade de Ciências da Saúde FCS/Educação Física - DEF/UFLA, em especial ao meu orientador Prof. Dr. Gustavo Rogatto, obrigado pelos conhecimentos compartilhados.

Ao professor Wanderson Samuel, por aceitar o convite para compor a banca examinadora.

Ao Programa Institucional de Bolsas - PIB/PRAEC - PROEC e PROAT pelo fomento e apoio durante minha jornada acadêmica.

Ao Núcleo de Pesquisa, Estudos e Extensão (NEPE) em Paradesporto, por todo aprendizado e dedicação.

À Coordenadoria Geral de Processos Seletivos COPS/UFLA, pela abertura e oportunidades de trabalho.

Às minhas amigas e amigos que fiz em Lavras, aos que partilharam experiências singulares, muito obrigado, tenho comigo ótimas lembranças desse tempo em Lavras.

Ao Brejão, colegas, amigos e agregados de apartamento: 112, 310. “Aos 308” que me receberam com muito carinho e bom-humor: Isaac, Pablo, Rodolfo, Ramos, Neo e aos que chegaram depois, Wigor, Rafa, Tom, Fael.

Às pessoas que passaram e me marcaram de alguma forma, deixo aqui registrado o imenso carinho que tenho por vocês. Marline, Maria Montenegro, Bruna H, Renato e Felipe, Emilly, Rafa e Alex, Mathews, Kitket, Celso e Pâmela, Thii, gratidão por todo apoio e cuidado.

Ao Núcleo de Saúde Mental da UFLA pelo apoio e parceria no atendimento.

Aos colegas de trabalho da Coordenadoria de Comunicação Social – CCS/UFLA, em especial ao Heider, Greici e Spuri <3 obrigado por acreditarem no meu trabalho e por me abrirem esse espaço para mais aprendizados.

À “Casa da Mãe Joana” (*Rayssa e Vitor*) por nos abrigarem durante momentos tão conturbados e assustadores que vivemos no ano de 2020 e 2021.

Aproveito para deixar aqui a minha homenagem à equipe de profissionais e terceirizados do RU e da manutenção da Universidade, obrigado por fazerem parte disso também.

Enfim, tornar-se professor é aceitar o compromisso de ensinar, mas também estar aberto ao aprendizado contínuo que acontece nesse jogo de saberes e onde as experiências se desdobram. Finalizo essa etapa com o sentimento de dever cumprido. Eu nunca estive sozinho, com fé em algo maior, inexplicável, para além da minha consciência, que me presenteou com a vida e habita em mim, muito obrigado!

*“[...] pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.”*

*(Bertolt Brecht)*

## RESUMO

A inclusão de alunos em condição permanente ou temporária com algum tipo de deficiência nas salas de aula regulares tem se tornado cada vez mais comum. A fim de promover a educação inclusiva, a escola e, conseqüentemente, os professores precisam atender às necessidades educacionais de todos. Essa realidade não é diferente para a área da Educação Física. No entanto, considerar a qualificação de profissionais docentes neste campo é uma ação que deve seguir a dimensão formativa que compreenda não somente o respeito às diferenças e limitações das pessoas com deficiência em condição permanente ou temporária, mas também às suas potencialidades. Diante disso, a presente investigação tem por objetivo analisar como tem sido a abordagem da Educação Física Adaptada na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Lavras. A abordagem metodológica empregada foi a qualitativa por meio de uma pesquisa documental. A análise dos dados utilizada foi feita utilizando a “Análise de Conteúdo” por meio da codificação e categorização dos dados presentes nos documentos coletados na base de dados para o curso de Licenciatura em Educação Física: matrizes curriculares, ementas das disciplinas, planos de curso e Projeto Político Pedagógico (PPC). Foram enumeradas quatro categorias de análise: (1) Fundamentos da educação inclusiva; (2) Políticas Públicas e Educacionais; (3) Práticas Inclusivas e Recursos Metodológicos; (4) Abordagem Interdisciplinar da Inclusão/Educação Física Adaptada. A partir dos resultados, pôde-se concluir que a Educação Física Adaptada é trabalhada no curso através de disciplina específica e faz pouca relação com as outras disciplinas dispostas na matriz curricular.

**Palavras-chave:** Educação Física Adaptada; formação de professores; pessoa com deficiência.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Resumo das alterações mais significativas no conteúdo do currículo para a formação de professores de Educação Física.....	6
Quadro 2 - Resumo das alterações mais significativas no conteúdo do currículo para a formação de professores de Educação Física.....	12
Quadro 3 - Organização das matrizes curriculares do curso de Educação Física Licenciatura.....	19
Quadro 4 - Caracterização das disciplinas do eixo “Educação Física Adaptada” desde a implementação do curso até o presente.....	20
Figura 1 - Categoria Fundamentos da Educação Inclusiva e suas subcategorias.....	23
Figura 2 - Categoria Políticas educacionais.....	26
Figura 3 - Categoria Recursos metodológicos e práticas inclusivas.....	27
Figura 4 - Categoria da Abordagem Interdisciplinar da Inclusão/ Educação Física Adaptada.....	28
Figura 5 - Antiga estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física - UFLA.....	29
Figura 6 - Estrutura curricular vigente para o curso de Educação Física formação em Licenciatura.....	30

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Quem é a pessoa com deficiência? Uma breve análise histórica.....</b>	<b>4</b>
<b>2.2 A licenciatura em Educação Física no Brasil e a Educação Física Adaptada no currículo.....</b>	<b>9</b>
<b>3 MATERIAIS E MÉTODOS.....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Tipo de pesquisa.....</b>	<b>15</b>
<b>3.2 Amostra.....</b>	<b>16</b>
<b>3.3 Procedimentos de coleta de dados e tratamento dos documentos.....</b>	<b>16</b>
<b>3.4 Análise dos dados coletados.....</b>	<b>17</b>
<b>3.5 Desenvolvimento.....</b>	<b>18</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>34</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação especial e inclusiva passaram por muitas mudanças em termos de terminologia, políticas e níveis das organizações que atendem pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, e estão atualmente dedicadas a um modelo educacional que valorize a equidade e a inclusão, promovendo uma pedagogia acolhedora das diferenças, sejam elas de origem cognitiva, sensorial ou física. Essas reflexões têm alavancado um movimento complexo de discursos, paradigmas e processos teórico-práticos de educação para esse público específico, ocupando espaços significativos nas instituições, na sociedade e nos meios de comunicação. Estas reflexões buscam garantir uma educação inclusiva e justa para todos, sem exceção.

Hoje, discute-se um projeto de educação que enxerga a deficiência como resultante de fatores sociais, que aborda as suas relações e implicações no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Esse ponto de vista é relevante porque o contexto sociocultural em que a pessoa está inserida é utilizado como critério para classificá-la e destaca a importância dos processos, formas e condições de aprendizagem promovidas pela escola. Quando se adota esse modelo, é importante se concentrar em remover as barreiras físicas, didáticas, arquitetônicas, comunicacionais, de meios de transporte, atitudinais, políticas, e sociais que não estão necessariamente relacionadas à deficiência, mas sim às condições do ambiente, aos preconceitos, estereótipos e discriminações.

Essa abordagem, ao invés de identificar, no estudante, a origem de um problema, estabelece a forma de resposta educacional, bem como os recursos e suportes que a escola deve fornecer para assegurar o sucesso do estudante e desafia a escola a se adaptar para atender a diversidade de seus alunos. Em resumo, o desenvolvimento de uma pessoa não pode ser visto como uma informação biológica isolada, mas sim socialmente delineada.

Diante disso, a fim de alinhar os cursos de formação de professores de Educação Física com a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum Curricular (BNC-Formação) para a formação docente (BRASIL, 2020), têm havido reformulações curriculares, visando especificar os campos de atuação dos profissionais e diferenciando a formação entre licenciados e bacharéis.

Além disso, essas diretrizes mais recentes têm trazido debates sobre a necessidade de incluir outras dimensões além das técnico-biológicas e desportivas para suprir às necessidades multidimensionais dos estudantes, incluindo conhecimentos biológicos, técnicos, sociais e culturais relacionados ao movimento humano, como os jogos, as danças, as lutas, ginásticas e esportes.

A inclusão de alunos em condição permanente ou temporária com algum tipo de deficiência nas salas de aula regulares tem se tornado cada vez mais comum. A fim de promover a educação inclusiva, a escola e, conseqüentemente, os professores precisam atender às necessidades educacionais de todos.

No entanto, é possível observar que os cursos de formação inicial para professores, em muitos casos, abordam as temáticas de inclusão de uma forma muito superficial. Ao entrar na educação básica, os professores recém-formados se deparam com a complexidade da inclusão escolar, sem estar adequadamente preparados para lidar com o assunto de maneira eficaz.

A formação inicial em Educação Física anteriormente assumia um ideário predominantemente higienista e excludente, focando apenas no saber fazer e seu compromisso voltado tão somente aos corpos considerados saudáveis, bonitos e perfeitos. Portanto, é preciso refletir sobre um processo de transformação estruturais e de atitudes nesse contexto.

Pensar também sobre os paradigmas ainda presentes na formação inicial de professores de Educação Física, que muitas vezes se concentra apenas em conceitos relacionados ao esporte e ao alto rendimento. Em outras palavras, há uma crença comum de que apenas aqueles que se destacam, sejam eles "mais ágeis", "mais talentosos" ou "mais fortes", são valorizados, deixando de lado aqueles que são apenas significativamente diferentes. Essa construção social ainda é muito presente na sociedade. No entanto, considerar a qualificação de profissionais docentes neste campo é uma ação que deve seguir a dimensão formativa que compreenda não somente o respeito às diferenças e limitações das pessoas com deficiência em condição permanente ou temporária, mas também às suas potencialidades.

É indiscutível que a prática correta da atividade física carrega consigo efeitos positivos sobre a manutenção da saúde e do bem-estar e que se acumulam com o passar do tempo, manifestando o caráter transformador dessa prática. Pensar sobre os aspectos da Educação Física Adaptada (temática deste trabalho) é entender sua relevância na sociedade, pois a prática da

atividade física deve ser direcionada para todas as pessoas, livres de quaisquer limitações que essas possam trazer.

Assim sendo, surgiram alguns questionamentos sobre a formação inicial de professores de Educação Física: Os estudantes estão preparados profissionalmente para receber em seu ambiente de trabalho, um estudante com deficiência? Ou, como se dá o tratamento sobre este tema de grande interesse na formação inicial em Educação Física? Ou ainda, em relação ao perfil do egresso do curso de Educação Física, de que forma poderão causar um impacto relevante na realização de programas de atividades que consigam atingir de forma mais ampla os interesses das pessoas com deficiência?”. Adaptar ou incluir? A formação deve ser específica para uma intervenção profissional positiva nessa área?

A questão pertinente que nos instiga e conduz essa investigação é: Qual tem sido a discussão da Educação Física Adaptada (EFA) ou das temáticas de inclusão de pessoas com deficiência na formação inicial e/ou preparação profissional para a intervenção dos estudantes de Licenciatura em Educação Física UFLA – MG na educação básica?

Face a essa problemática, o estudo buscou identificar em que medida os conceitos relacionados à Educação Física Adaptada e inclusão são abordados e incorporados na formação dos licenciandos em Educação Física na UFLA. Além disso, procurou investigar se o programa curricular se adequa às diretrizes que regulamentam o atendimento ao público-alvo da educação especial, na formação inicial de professores. Em outras palavras, é a investigação das regras gerais ou instruções normativas da Instituição que buscam atender às Diretrizes Gerais para os cursos de licenciatura em Educação Física.

O estudo preocupou-se em atender especificamente aos seguintes objetivos:

- Investigar em quais medidas a temática de Educação Inclusiva é descrita nos documentos que compõem a base de dados das etapas de formação da licenciatura em Educação Física da UFLA;
- Investigar se a Educação Física Adaptada faz relação com outras disciplinas da matriz curricular ou se está isolada no currículo do curso de licenciatura. A verificação será feita a partir de análise documental a seguir: Projeto Pedagógico do curso (PPC); Matrizes Curriculares (anteriores e vigente); Ementas das disciplinas que envolvem em seu conteúdo a temática de inclusão; Planos de curso das disciplinas que tratam as temáticas de inclusão.

A importância desta investigação para a sociedade é evidente devido à necessidade de avaliar a formação inicial dos professores para a educação inclusiva. Isso se justifica pelo crescimento no percentual de pessoas com deficiência no Brasil, com a participação de estudantes com deficiência nas matrículas passando de 1,9% em 2013 para 2,9% em 2017, de acordo com o INEP (2020). O país se compromete com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, incluindo o objetivo de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, conforme estabelecido pela UNESCO (2022).

Embora a Educação Física Adaptada esteja amadurecendo como área de intervenção, a preocupação com a formação acadêmica e profissional para a educação física inclusiva ainda é insuficiente. Por isso, é necessário discutir a importância da educação física para a inclusão social das pessoas com deficiência, e romper com paradigmas sobre esse público que muitas vezes são encontrados na formação acadêmica.

Por isso, a intenção desse trabalho é investigar como está sendo o tratamento da Educação Física Adaptada e dos fundamentos da Educação Inclusiva no projeto curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UFLA, considerando a ampliação das oportunidades para incluir pessoas com deficiências em vários aspectos sociais, incluindo o educacional.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Quem é a pessoa com deficiência? Uma breve análise histórica**

A Educação Especial tem sido vista como um campo repleto de incertezas e ambiguidades ao longo de sua história, com opiniões contraditórias de pessoas relacionadas ou não a ela. A história da Educação Especial é marcada por um longo período de exclusão social e segregação das pessoas com deficiência, como afirma Ribeiro *et al.* (2012), esse paradigma histórico refletiu-se nas práticas educacionais, familiares e sociais relacionadas às pessoas com deficiência, que se dão até os dias de hoje.

A história, sociologia e antropologia auxiliam no entendimento da condição da pessoa com deficiência na sociedade atual e na reflexão sobre a inclusão a partir das diferenças. Embora não existam registros objetivos da relação entre sociedade e deficiência na antiguidade (ROSSETO, 2006), trechos de literatura como mitologia grega e bíblia judaico-cristã permitem deduções sobre o assunto (GARCIA, 2012, p.11).

Seguindo numa perspectiva histórico-cultural, a partir dos estudos de Silva (1987), Rosseto (2006) e Garcia (2012), na Grécia antiga, sabe-se que era comum a morte ou abandono de crianças com deficiências, pois eram consideradas inumanas (inferior ao que é humano). Essas atitudes, por mais que assustadoras, eram coerentes com os princípios morais da sociedade daquela época, em que o ideário de perfeição era grandemente valorizado. No mesmo período histórico, textos bíblicos mostram a deficiência como “castigo ou punição dos pecados do povo”. Trata do leproso, do cego, do coxo, entre outros, como pessoas excluídas pela comunidade, pedintes que ficavam à margem da sociedade, ora porque se consideravam amaldiçoados pelos deuses, ora pela rejeição ou medo da doença. (SILVA, 1987)

A partir do século V até o século XV – (Idade Média), o cenário político era comandado pela Igreja Católica. As pessoas com deficiência já não eram mais eliminadas, pois eram consideradas “criaturas de Deus” (GARCIA, 2012). Sendo assim, na maioria das vezes eram supostamente deixadas à própria sorte, abandonadas e que necessitavam da generosidade ou da benevolência de outros para a sobrevivência. Para Garcia (2012, p.13), “[...] a doença e a deficiência física são consideradas a materialização do castigo divino, revelando aos olhos da sociedade o pecador, adquirindo, assim, um significado punitivo”. Já na Inquisição, a partir do século XII, visto que o poder da Igreja Católica era grande, houve a busca e extermínio de seus divergentes, sob a premissa de que eram heréticos ou ainda “servos do demônio”. Registros da Igreja Católica mostram que havia ameaça e perigo para as pessoas com deficiência, sobretudo para aquelas com deficiência mental (ROSSETO, 2006).

Séculos depois e durante os eventos de transformação da sociedade, o desenvolvimento do estado e da economia, já se questionava o tratamento que era dado às pessoas com deficiência, o que elas sofreram ao longo da história, além das discussões sobre a responsabilidade das políticas públicas (ROSSETO, 2006). No decorrer dos avanços da medicina e da luta pelos direitos humanos, as pessoas com deficiência saem dos asilos, casas de reabilitação ou manicômios e passam a conquistar seu lugar na sociedade (GLAT, MAGALHÃES e CARNEIRO, 1998).

A atual percepção quanto à prestação de atenção a indivíduos com deficiência é resultado de uma evolução histórica, relacionada à forma como as diferentes sociedades trataram esta questão ao longo do tempo. Este processo está fortemente ligado ao desenvolvimento e transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da nossa sociedade. Ao analisarmos a história, podemos identificar quatro grandes paradigmas exemplificados no quadro 1.

Quadro 1 - Os quatro paradigmas de atenção à pessoa com deficiência

<b>Paradigma</b>	<b>Modelo</b>	<b>Características</b>	<b>Época</b>
<b>Exclusão</b>	Rejeição social	As pessoas com deficiências, seja desde o nascimento ou adquiridas posteriormente, eram vistas como “inválidas” e banidas da sociedade.	Dos primórdios até o século XIX
<b>Segregação</b>	Assistencialismo	A sociedade historicamente isolou as pessoas com deficiência em instituições, buscando uma solução para o "problema" delas, mesmo que isso significasse mantê-las presas pelo resto de suas vidas.	Entre as décadas de 1910 a 1940
<b>Integração</b>	Médico da deficiência	As pessoas com deficiências eram tratadas como se precisassem de uma cura ou solução para seu "problema". O objetivo era minimizar os efeitos da deficiência e reabilitá-las para viver em sociedade	Entre 1950 a 1980
<b>Inclusão</b>	Social da deficiência	O modelo social se diferencia do modelo anterior, pois não enxerga a deficiência como algo negativo. Desta forma, as pessoas com deficiências não são consideradas inferiores aos sem deficiências. O modelo da inclusão defende que a verdadeira questão é a exclusão presente na estrutura da sociedade e não nas pessoas com deficiência.	Desde a década de 1990 até o presente

Fonte: Adaptado de (Silva, 2009)

Historicamente, a inclusão de alunos com condições de deficiência nas escolas não foi algo comum. Muitas vezes esses alunos eram privados de frequentar a escola e deixados aos cuidados da família ou de instituições assistenciais. Foi somente na segunda metade do século 20 que surgiram instituições de Educação Especial, que além de proporcionar assistência, também permitiam a escolarização desses alunos. No entanto, essas instituições seguiam uma lógica de segregação, considerando os alunos com deficiência como ineducáveis ou capazes apenas de

desempenhos básicos (RODRIGUES, 2017). Ainda, para o autor, o movimento "integrativo" permitiu que as escolas tivessem contato com esses alunos, e mostrou que era possível ter expectativas positivas sobre o progresso escolar dessa população.

A formulação das políticas públicas passa a ser influenciada pelo surgimento de leis, resoluções, portarias e documentos internacionais como: Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (1982), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 e em especial a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o que foi indispensável para orientar a adoção de políticas públicas inclusivas no Brasil (ARAÚJO & DE PAULO, 2016).

Além disso, os objetivos fundamentais descritos na Constituição Federal de 1988 busca favorecer o bem-estar de todos, sem discriminação de “origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Estabelece, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. E ainda no artigo 206, inciso I, determina a

[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, inscrito no art. 208 (BRASIL, 1988).

Dessa forma, o art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão (2015) estabelece:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Um obstáculo comum é estabelecer uma relação entre as legislações e declarações internacionais e nossas práticas diárias. As críticas por parte daqueles envolvidos na educação em relação a esses documentos é que são tidos como algo que existe apenas no plano do discurso e não se conecta com a realidade das escolas, nas secretarias e nos sistemas de ensino no dia a dia. Dessa forma, é crucial compreender que as declarações internacionais adquirem significado quando servem como base para a criação de sistemas educacionais inclusivos, ao serem aceitas e implementadas nos diferentes contextos sociais do país (MADRUGA, 2021).

Segundo Bruno (2000), a educação inclusiva precisa ir além de simples intenções positivas e documentos legais que assegurem o direito à uma educação para todos. É necessário, mudar

atitudes, implementar ações efetivas e empregar uma metodologia personalizada para atender às necessidades únicas dos estudantes, oferecendo-lhes oportunidades de crescimento e aprendizado valiosas.

Lidamos hoje com um modelo da inclusão social, que assegura ao estudante com deficiência seu ingresso e permanência ao sistema educacional que esteja qualificado (DUTRA, 2007). Ainda que os dados do Censo do IBGE de 2010 descrevem que crianças com qualquer deficiência se encontram menos presentes na escola em relação às crianças sem deficiência, entre os deficientes acima dos quinze anos, o número de analfabetismo é de 18%, uma diferença de 8,9 pontos percentuais comparados ao total de 9,4% (IBGE, 2010). Há mais de dez anos, o último censo demográfico registrou que 45,6 milhões de pessoas declararam ter pelo menos um tipo de deficiência, seja do tipo visual, auditiva, motora ou mental/intelectual, mesmo representando 23,9% da população brasileira em 2010 (IBGE, 2010).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), considera os educandos com necessidades educacionais específicas os que, no decorrer do processo educacional, mostrarem: a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica, como deficiências, condições, disfunções ou limitações; b) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; c) altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2001).

Com intuito de proporcionar a melhoria no tratamento a essas necessidades e, assim também, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, a formação de professores para o trabalho na educação básica, e também, na educação especial,

[...] terá de ser elaborada em nível acadêmico superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em institutos superiores de ensino. Somente 77,8% dos docentes que atuam na educação especial têm algum curso ou capacitação específica nessa área de conhecimento, e somente 75,2% possuem nível superior". (BRASIL, 2008, p. 13-14)

## 2.2 A licenciatura em Educação Física no Brasil e a Educação Física Adaptada no currículo

Para compreender e situar os cursos de licenciatura no Brasil é importante destacar os aspectos históricos de sua implantação no país. Inicialmente, esses cursos seguiam um esquema estrutural seriado, conhecido como "3+1", no qual, para obter o diploma de licenciado (1 ano), era necessário ter concluído previamente o curso de bacharelado (de três anos). Portanto, havia dois cursos distintos, cada um com sua própria certificação (DE CASTRO, 1974; CURY, 2003; SCHEIBE & DURLI, 2011).

Segundo Pereira (1999), o professor era tradicionalmente visto como um técnico especializado, responsável por aplicar rigorosamente as regras decorrentes de seus conhecimentos científicos e pedagógicos na prática educacional. No entanto, o autor destaca que esse modelo de ensino sofreu várias críticas ao longo dos anos, pois dissociava a teoria da prática, o que ainda é um problema observado atualmente na educação.

Os currículos de formação de professores formadores baseados no modelo da racionalidade técnica são inadequados para a realidade da prática docente, visto que as críticas incluem: separação entre teoria e prática na preparação profissional, ênfase dada à formação teórica ao invés da formação prática, concepção da prática como uma simples aplicação de conhecimentos teóricos sem status epistemológico próprio e a crença de que para ser um bom professor basta apenas dominar a área específica que será ensinada. (PEREIRA, 1999, p. 112). O autor ainda destaca que a formação docente deveria incluir aspectos mais amplos e completos relacionados à natureza humana e os cursos de licenciatura devem ser estruturados de forma a promover uma cultura de colaboração e excelência. (PEREIRA, 1999, p. 116)

Na década de 60, tentou-se reverter a dissociação de conteúdo/método e teoria/prática, incluindo a Prática de Ensino, mas poucas faculdades seguiram essa orientação facultativa. Somente em 1962, com o parecer 292/62, (BRASIL, 1962) que regulamentou os cursos de licenciatura, é que esse sistema foi oficialmente retirado, buscando superar a dicotomia do esquema "3+1".

Um professor deve ser mais do que apenas um transmissor de informação, mas também um educador que leva em consideração a dimensão integral do aluno. Por isso, a formação deve incluir a compreensão dos métodos apropriados e das necessidades individuais dos estudantes. O currículo deve ser projetado para permitir que o licenciando desenvolva habilidades pedagógicas em

conjunto com o conhecimento da matéria. Para isso, é sugerido que haja uma interação constante entre os aspectos pedagógicos e os conteúdos durante todo o curso (CURY, 2003, p. 10)

Aproximadamente uma década após a criação da lei anterior, foi estabelecida a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) com o propósito de elevar o nível técnico dos professores, estabelecer diretrizes fundamentais para a educação de primeiro e segundo graus (cap. V art. 29) e prever a formação de docentes de maneira que se ajustem às necessidades das distintas regiões do país, através de um sistema que supõe a progressividade dos níveis de qualificação destes professores, através do aproveitamento dos estudos adicionais. Scheibe (1983) faz um destaque para a indicação 22/73 desta lei que:

[...] traça as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de licenciatura, definindo a filosofia geral a ser seguida na formação do magistério de 1º e 2º graus. São previstas três ordens de licenciatura: licenciaturas para as áreas de Educação Geral, para as áreas de Educação Especial e para as áreas pedagógicas propriamente ditas.

Assim, a partir de dezembro de 1997, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) promoveu a elaboração de diretrizes curriculares para a graduação, estabelecendo três tipos de carreiras acadêmicas: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Com a nova legislação, a Licenciatura foi delimitada como um projeto específico, com sua própria finalidade e integralidade, diferenciando-se do Bacharelado. Isso implicou em desenvolvimento de currículos próprios para a Licenciatura, distintos da formação no modelo “3+1” e do Bacharelado. (BRASIL, 2001).

A história da Educação Física começou a se desenvolver no pós-guerra, especificamente nas décadas de 1950 e 1970 (CASTELLANI FILHO, 1994). No Brasil, ela foi estabelecida de forma mais precisa nas escolas com base nas diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 03/87 (BRASIL, 1987), que estabelece os requisitos mínimos de conteúdo e duração para os cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Além disso, a Resolução 215/87 também trata da oferta de conteúdos específicos para atender às necessidades das pessoas com deficiência, através do parágrafo IV do artigo VI. Isso inclui a formação de professores para atender às demandas desse público específico.

As Diretrizes dos Cursos de licenciatura em Educação Física visam formar professores capazes de identificar as necessidades, desejos e interesses de diversos grupos, como crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência, para planejar, orientar e avaliar projetos e

programas em suas áreas de atuação (BRASIL, 2004). Dessa forma, a Educação Física Escolar tem se esforçado para atender aos alunos do ensino especial, incluindo aqueles com transtornos globais do desenvolvimento, habilidades/superdotação elevadas e com deficiência, especificamente por meio da oferta de Educação Física Adaptada (WINNICK, 2004).

Nessa perspectiva, de acordo com De Oliveira Martins (2020), a Educação Física Adaptada (EFA) surge como abordagem pedagógica para auxiliar os professores a lidar com alunos com necessidades educacionais específicas (NEEs) e/ou deficiências. Essa prática docente surgiu nos Estados Unidos na década de 1950, devido ao aumento da participação de alunos com deficiência nas escolas. Foi delineada na época pelo comitê da Associação Americana para Saúde, Educação Física, Recreação (AAHPERD), agora (*National Association for Sport and Physical Education - NASPE*) - como:

[...] um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e ritmos, adaptado aos interesses, às capacidades e limitações de alunos portadores de deficiência que não podem participar com sucesso e segurança das rigorosas atividades do programa geral de educação física. (WINNICK, 2004, p. 6).

Esse modelo se baseia na presença e no apoio de recursos didáticos especializados em todos os níveis e etapas de ensino, permitindo que todos os alunos tenham acesso a práticas corporais e esportivas, independentemente de suas habilidades ou necessidades, contribuindo para a inclusão social e valorização das diferenças individuais. As necessidades educacionais específicas (NEEs) referem-se às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com elevado potencial ou dificuldades de aprendizagem devido a fatores biopsicossociais, econômicos e culturais (DE OLIVEIRA MARTINS, 2020).

Essas necessidades requerem apoio institucional específico para garantir a igualdade de oportunidades para a expressão plena do potencial e a participação dos estudantes nos ambientes educacionais. Este grupo é composto por estudantes que possuem transtornos de funcionamento do desenvolvimento, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia entre outros, bem como aqueles que possuem alguma forma de deficiência física e/ou mobilidade reduzida. Esses estudantes podem precisar de adaptações no ambiente físico ao longo de sua jornada acadêmica (LEITE, 2013). A propósito, de acordo com Borella (2010), a EFA nas escolas oferece recursos pedagógicos diversificados para promover o acesso de estudantes com necessidades específicas nas práticas corporais e esportes adaptados, contribuindo para sua escolarização e inclusão no processo de ensino.

De acordo com Reid (2000), é importante que uma disciplina educacional disponha a EFA, fornecendo ao futuro profissional as ferramentas necessárias para compreender os conceitos, procedimentos e posturas adequadas ao trabalhar com pessoas com deficiência. Isso é crucial, pois é provável que esses profissionais tenham contato com esse tipo de indivíduo em algum ponto de sua carreira.

A inclusão da EFA como componente curricular é um fenômeno relativamente recente, pois surgiu junto com as mudanças curriculares na Educação Física, que foram iniciadas a partir de 1987, com a Resolução nº 03, de 16 junho (BRASIL, 1987). Essa resolução foi um marco importante para ampliar os conhecimentos referentes às questões das pessoas com deficiência, com ênfase principalmente no campo educacional, e com uma abordagem humanista (DA SILVA, JÚNIOR e DE ARAUJO, 2008).

De acordo com pesquisas, os currículos dos cursos de Educação Física têm passado por mudanças significativas nos últimos anos, destacando-se algumas características essenciais desses currículos em relação ao seu desenvolvimento temporal, segundo Nunes e Rubio (2008). As diferentes propostas curriculares existentes ao longo do tempo estão apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 - Resumo das alterações mais significativas no conteúdo do currículo para a formação de professores de Educação Física

<b>Ordem cronológica</b>	<b>Modelo de Currículo</b>
Século XVIII	Dava importância ao exercício físico, era vista como forma de controlar e modificar os corpos e, conseqüentemente, influenciar a personalidade humana.
Primeira metade do Século XIX	Os jogos foram incorporados às atividades da Educação Física e o objetivo do curso era formar cidadãos acima de questões políticas.
1920	Formar indivíduos com identidades que os preparavam para assumir papéis de cidadãos patriotas, valentes, dóceis e aptos para cumprir suas responsabilidades cotidianas e defender a nação.

1930 a 1950	Na estrutura do currículo da Educação Física, é evidente a transição da ênfase na prevenção de problemas ortopédicos e na promoção da higiene para a busca da eficiência no desempenho físico.
1950 a 1960	O esporte era visto como a melhor prática pedagógica e os princípios da instituição esportiva foram incorporados; o esporte foi legitimado na escola como cultura e educação.
1964 a 1985	O currículo técnico-esportivo foi estabelecido na área. O modelo tecnicista tem como objetivo formar indivíduos de boa índole, com iniciativa e capacidade de controlar suas emoções.
Década de 1970 a 1980	Método Psicocinético (1970) como parte do "Currículo Globalizante" enfatizava a educação através do movimento, com o objetivo de prevenir problemas escolares e assegurar o desenvolvimento dos aspectos funcionais da aprendizagem através da relação entre o indivíduo e o ambiente. A abordagem desenvolvimentista (1980), por sua vez, baseava-se em princípios biológicos e psicológicos.
Século XXI	Modelo curricular "Saudável": são projetados para atender às necessidades e expectativas do século 21, promovendo uma formação de indivíduos competentes e dotados de uma identidade competente.

Fonte: Nunes e Rubio (2008) - adaptado.

Nunes e Rubio (2008) sugerem que nas últimas décadas, os programas curriculares têm sido classificados como neo-tecnistas, pois têm se concentrado em fornecer conteúdos voltados para a promoção do desenvolvimento humano relacionado à qualidade de vida, incluindo aperfeiçoamento das habilidades perceptivas, aplicação das habilidades motoras e melhoria da saúde. Entretanto, as autoras argumentam que, embora os currículos sejam apresentados como inclusivos e respeitosos às diferenças, tendem a priorizar a formação técnica e profissional. Em outras palavras, os pressupostos desses currículos visam formar identidades iguais, preparando os educandos para atuar de maneira homogênea na sociedade. Isso, em última análise, pode levar à reprodução das desigualdades existentes, em vez de promover a inclusão e a diversidade. (NUNES e RUBIO, 2008).

Segundo De Oliveira Martins (2020 p. 1020), a formação inicial de licenciados em Educação Física enfrenta tensões relacionadas à organização curricular, escassez de material, falta de tempo e espaço físico adequado para as aulas, falta de valorização da disciplina por parte de colegas de trabalho de outras áreas do conhecimento, afetando assim, a implementação de culturas, políticas e práticas educacionais inclusivas na escola.

É importante destacar que em 1999, a Secretaria da Educação Superior (SESU) criou um material pedagógico para atender às demandas da educação inclusiva, chamado de “Adaptações Curriculares” ligado aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse documento é um avanço como política pública que enfatiza que as ações pedagógicas devem ser flexíveis a fim de atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes (BRASIL, 1999). Assim, é necessário que o professor de EF esteja apto para lidar com a diversidade de alunos que irá encontrar em suas aulas.

Políticas recentes, como o Plano Nacional de Educação (2011) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) têm enfatizado a importância de atender às necessidades educacionais específicas dos alunos através de estratégias metodológicas, espaços e conteúdos projetados para incluir a todos, esses são os princípios do que é conhecido como Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), esse modelo é baseado em princípios que visam reduzir as barreiras para o ensino e a aprendizagem. Conforme explica MEYER (2014), essas estratégias permitem ao professor adaptar os objetivos de ensino, materiais e formas de avaliação para atender às necessidades de todos os alunos. Alguns estudos sobre a implementação dos princípios do DUA na prática docente indicam preliminarmente que foram relatadas mudanças significativas incluindo reflexões sobre as metodologias usadas e a inserção de novas técnicas de ensino antes não utilizadas. (ZERBATO; MENDES, 2021).

Apesar disso, é importante questionar se essas diretrizes e estratégias pedagógicas estão sendo trabalhadas nas dimensões formativas dos estudantes graduandos, de forma que venham modificar a prática docente na escola. A inclusão educacional exige mais do que boas intenções e documentos legais que garantam o direito à educação para todos. É preciso implementar medidas concretas e utilizar uma pedagogia adaptada para atender às necessidades diversas dos estudantes, fornecendo-lhes oportunidades valiosas de aprendizagem (BRUNO, 2000).

### 3 MATERIAIS E MÉTODOS

#### 3.1 Tipo de pesquisa

O objetivo da pesquisa é investigar como a Educação Física Adaptada tem sido contemplada na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Lavras. Para isso, o presente estudo se configura como uma pesquisa qualitativa. De acordo com Silva & Carneiro (2018), a pesquisa qualitativa procura o significado das “coisas” e sua importância para a organização da vida humana através dos fatos. O significado compartilhado molda a vida e a organização social através de representações e simbolismos compartilhados culturalmente.

Segundo os autores, ao conduzir uma investigação científica, é importante levar em conta a complexidade dos elementos envolvidos e as diferentes perspectivas epistemológicas. Para assegurar a qualidade e a precisão dos resultados, é fundamental estabelecer um método rigoroso. Isso permitirá a confiabilidade e a validade da pesquisa. (SILVA & CARNEIRO 2018 p.17).

Para Alves-Mazzotti & Gewandszajder (1998), a realização de pesquisas de caráter qualitativo é desafiadora, mesmo para pesquisadores experientes. Portanto, quanto menos experiente for o pesquisador, é ainda mais importante adotar um planejamento cuidadoso para evitar desvios na coleta e análise de dados. É fundamental definir claramente questões de estudo antes de iniciar o processo metodológico.

Nesse sentido, o estudo possui natureza básica com finalidade exploratória e descritiva. Primeiramente a pesquisa utilizou um método quantitativo *a priori*, pois dimensionou o nível de conformidade das disciplinas com as recomendações do Ministério da Educação para a Educação Inclusiva. Em seguida, as informações foram analisadas de forma qualitativa para entender as nuances dos resultados encontrados e assim buscar desvendar alguns fenômenos tomados como objetos de estudo neste trabalho.

A Universidade Federal de Lavras (UFLA) foi o *locus* escolhido para a realização desta pesquisa. A escolha da instituição foi baseada nos seguintes critérios: oferta do curso de licenciatura em Educação Física, localização no estado de Minas Gerais, pertencimento ao sistema público de ensino, além de ser a Universidade em que o autor da pesquisa está se graduando.

### 3.2 Amostra

A amostra foi composta pelo levantamento de documentos como o Plano Pedagógico do Curso (PPC), das matrizes curriculares do curso de licenciatura em Educação Física da UFLA (anterior e vigente), das ementas e dos planos de curso das disciplinas relacionadas à temática desta investigação no período de 10 de agosto a 16 de novembro de 2022. Esses documentos foram selecionados por apresentarem a concepção de formação de professores de Educação Física do curso.

### 3.3 Procedimentos de coleta de dados e tratamento dos documentos

A pesquisa de documentos informando as disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva, deficiência, Libras<sup>1</sup> e necessidades educacionais específicas foi iniciada por meio do auxílio de consulta online no Sistema de Gestão Integrado (SIG) da instituição. Isso foi feito por meio do recolhimento dos documentos disponíveis na base de dados da universidade, que se enquadram na proposta curricular do curso investigado.

Esta pesquisa descritiva tem o intuito de compreender em uma abordagem qualitativa *a posteriori*, quais são as atividades ofertadas na formação inicial em Educação Física da UFLA, tendo como objeto principal de estudo nesse material a temática da inclusão no curso de licenciatura em EF.

O estudo utilizou-se de procedimentos de análise documental das matrizes curriculares e ementas das disciplinas do curso de Educação Física, buscando a ocorrência das temáticas de inclusão. Embora pouco utilizada, a análise documental pode ser uma técnica valiosa na coleta de dados qualitativos, tanto como complemento de outras técnicas quanto revelação de novos aspectos sobre um tema ou problema, não apenas na área da educação, mas em outros campos sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

São tidos como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Estes

---

<sup>1</sup> Libras: A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua de sinais utilizada pelos surdos no Brasil. Ela é reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão, e é considerada a segunda língua oficial do Brasil. Na perspectiva da educação bilíngue de surdos, a Libras é vista como uma modalidade linguística específica, utilizada como língua principal de instrução e aprendizagem para os alunos surdos. Nesse contexto, a Libras é considerada a primeira língua do aluno surdo e deve ser valorizada e respeitada em sua modalidade específica, assim como a língua portuguesa deve ser aprendida como segunda língua.

incluem uma ampla gama de tipos de escrita, desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas, e arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Diferentemente da pesquisa bibliográfica que consiste na revisão de livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros materiais secundários já publicados - com o objetivo de obter informações e conhecimento sobre um tema específico - a pesquisa documental consiste na busca e análise de documentos e fontes primárias (aqueles que ainda não foram tratados de forma crítica), para se obter informações sobre um determinado assunto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para atingir os objetivos propostos, foi necessário desenvolver um mecanismo para analisar os conteúdos ensinados no curso de Licenciatura em Educação Física da UFLA. Por essa razão, optou-se por realizar uma análise documental para obter tais informações sobre o curso. O intuito é determinar se as questões relacionadas à inclusão são abordadas nestes documentos.

### **3.4 Análise dos dados coletados**

A organização da análise dos dados foi feita a partir da metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Esta técnica possibilita examinar os dados coletados para a investigação de maneira sistemática, visando alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, a organização da investigação foi dividida em três fases descritas a seguir:

- a) Pré-análise: iniciou-se a partir da leitura “flutuante” do material para a escolha dos documentos e constituição do *corpus* da pesquisa, e assim desenvolvê-la de forma estruturada. Essa etapa foi importante para formular as hipóteses e os objetivos propostos através de *procedimentos fechados* (indutivo) ou de *exploração* (dedutivo). Ou seja, a análise indutiva parte dos dados coletados e busca identificar padrões e tendências, a partir dos quais se formulam hipóteses e teorias. É uma abordagem mais flexível e exploratória, por outro lado, a análise dedutiva se inicia de uma teoria ou hipótese pré-estabelecida e busca confirmar ou refutar essa teoria com base nos dados coletados (BARDIN, 1977 p. 129). Nesta investigação ambos os procedimentos foram utilizados;
- b) Exploração do material: é a etapa de análise propriamente dita. Após a coleta dos documentos relevantes, da descrição cronológica das fontes e de notas acerca da natureza de cada material, foi necessário codificar os dados e categorizá-los para agrupá-los em rótulos semelhantes. Isso

transforma os dados brutos em dados organizados e permite a análise transversal, que consiste em recortar o conjunto dos documentos, por meio de categorias projetadas sobre os conteúdos. A frequência dos temas extraídos do material é avaliada, considerando-os como dados segmentáveis e comparáveis. “Esta fase [...] consiste essencialmente em operações de codificação em função de regras previamente formuladas”. (BARDIN, 1977). Para Charmaz (2009), codificar significa associar marcadores e segmentos de dados que representam aquilo de que se trata cada um dos segmentos, ou seja, é o refinamento dos dados, pois fornece um instrumento para que assim, se possa estabelecer comparações com outros segmentos de dados;

- c) Tratamento dos resultados obtidos, a inferência e interpretação: por fim, realiza-se a síntese dos dados obtidos através de tabelas e o tratamento estatístico simples. Em seguida, ocorre a inferência e interpretação dos resultados, que é o processo de identificação de informações significativas, padrões, tendências e conclusões a partir dos resultados, em outras palavras, é a geração de *insights*, transformando os dados categorizados em informações mais abstratas e conceituais (BARDIN, 1977, p.165).

### 3.5 Desenvolvimento

O levantamento do material foi organizado na versão *web* do *software* ATLAS.ti como recurso para realizar o gerenciamento de dados e conduzir as etapas de análises propostas por Bardin (1977). O Atlas.ti é uma plataforma para análise de dados qualitativos criada em 1989 por Thomas Muhr na Alemanha (ATLAS.ti, 2022). É amplamente utilizado por pesquisadores devido à sua facilidade de uso e à ampla gama de recursos disponíveis (MUHR, 1991). É importante destacar que o ATLAS.ti é uma ferramenta de apoio na organização da análise de dados, mas não faz a análise por conta própria. O pesquisador é responsável por todas as inferências e classificações, com base em sua fundamentação teórica subjacente (SILVA JÚNIOR, 2018).

Após a leitura “flutuante” na fase de pré-análise e da constituição do *corpus* da pesquisa a partir das ementas das disciplinas das matrizes curriculares e planos de curso disponíveis, os dados foram agrupados como demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 - Organização das matrizes curriculares do curso de Educação Física Licenciatura

<b>Código</b>	<b>Escala cronológica</b>	<b>Disciplinas obrigatórias em números</b>	<b>Disciplinas eletivas em números</b>	<b>Quantidade de Planos de curso</b>
G016	Matriz 2009 02	49	50	Indisponível
G028	Matriz 2012 01	57	20	Indisponível
G028	Matriz 2013 02	60	24	46
G044	Matriz 2021 02	43	18	43

Fonte: Dados da pesquisa, (2023).

Considerou-se investigar as matrizes curriculares anteriores, pois pretendeu-se observar se houveram mudanças em relação ao objeto de estudo, como nomenclatura, carga horária, entre outros aspectos. A abordagem quantitativa nesse primeiro momento, nos direciona a mudar a forma como entendemos os documentos. Em vez de ver essas informações como representações precisas e objetivas da realidade, passamos a vê-las como elemento de uma série de informações que precisam ser avaliadas em relação ao contexto e à série de informações que as precedem e seguem. O valor dos documentos e dos dados é, portanto, relativo e depende do contexto e da forma como estão inseridos (LE GOFF, 1978). A seleção do material foi feita de forma estratégica considerando os documentos com informações relevantes para o objeto de investigação.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Após uma leitura aprofundada dos documentos, foi identificado que o curso de licenciatura em Educação Física da UFLA oferece duas disciplinas específicas relacionadas às temáticas do público-alvo da educação inclusiva, demonstradas em dois eixos: Educação Física Adaptada - tendo a disciplina "Atividade Motora Adaptada I", que inclui conteúdos e fundamentos com o objetivo de orientar quanto à inclusão motora da pessoa com deficiência no ambiente escolar; e o

eixo de “Libras” (Língua Brasileira de Sinais), que destaca os conhecimentos que abrangem diferentes perspectivas da educação em Libras e da forma de comunicação com a pessoa surda. Desde 2002, oficializada pela lei nº 10.436 de 24 de abril e regulamentada pelo decreto 5.626 de 2005 a Libras é um componente obrigatório nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2005) e nos cursos de bacharelado como componente curricular eletivo. Devido a isso, consideramos importante pontuar sua presença no recorte investigado e que as informações a seguir se referem exclusivamente ao eixo da “Educação Física Adaptada”.

O levantamento das matrizes curriculares disponíveis mostrou que o curso de Educação Física oferece a disciplina específica sobre a temática pesquisada identificada nas matrizes curriculares específica e obrigatória (Quadro 4).

Quadro 4 - Caracterização das disciplinas do eixo “Educação Física Adaptada” desde a implementação do curso até o presente.

<b>Matriz Curricular</b>	<b>Código e nome da Disciplina</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Créditos/ Carga horária</b>
<b>2009 02</b>	GFD 115 Atividade Motora Adaptada I	OB	2/34 horas
	GFD 161 Atividade Motora Adaptada	EL	4/68 horas
<b>2012 01</b>	GFD 115 Atividade Motora Adaptada I	OB	2/34 horas
<b>2013 02</b>	GFD 115 Atividade Motora Adaptada I	OB	2/34 horas
<b>2021 02</b>	GFD 245 Educação Física e Inclusão	OB	4/68 horas

Legenda: OB - disciplina ofertada na modalidade obrigatória; EL - disciplina ofertada na modalidade eletiva.

Fonte: Dados da pesquisa, (2023).

Como apresentado no quadro 4, das cinco disciplinas disponibilizadas ao longo da trajetória do curso de Educação Física licenciatura, quatro delas são ofertadas na modalidade obrigatória e uma é ofertada na modalidade eletiva. Ademais, foi possível observar uma diferença entre as cargas

horárias. Na matriz curricular de 2009, foram encontradas duas disciplinas com a mesma temática, a disciplina “Atividade Motora Adaptada I” (obrigatória) que aborda exclusivamente sobre a temática da pessoa com deficiência e a disciplina “Atividade Motora Adaptada” (eletiva) que faz a junção de duas temáticas, a saber:

Aborda as principais condições especiais que acometem a população. Discute características e necessidades de grupos especiais com relação à prescrição de atividades físicas. Orienta quanto à inclusão motora do portador de necessidades especiais no ambiente escolar. Apresenta estratégias de ação para o favorecimento da inclusão social do indivíduo especial. Estudo das atividades físicas dos objetivos e métodos específicos para pessoas portadoras de necessidades especiais, por meio da análise dos aspectos físicos, cognitivos, emocionais, motores e das deficiências auditivas, físicas, visuais, mentais e múltiplas. Estuda doenças crônico-degenerativas com diferentes características. (Ementa da disciplina GFD161 Atividade Motora Adaptada, 2009).

Outra mudança significativa foi a alteração do nome da disciplina "Atividade Motora Adaptada I" para "Educação Física e Inclusão". Embora a nova matriz curricular tenha sido implementada recentemente (2021), esta disciplina ainda não foi ofertada. Ao consultar a coordenação do curso de Educação Física da UFLA, foi verificado que os conteúdos da disciplina de "Educação Física e Inclusão" ainda estão sendo revisados, incluindo sua bibliografia.

Para Silva e Drigo (2012), a incorporação da Educação Física Adaptada aos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física marcou uma mudança de enfoque, abandonando a ênfase na formação de corpos fortes e saudáveis. Em vez disso, passou-se a considerar outras áreas de atuação profissional, incluindo a caracterização de diferentes tipos de deficiências. A discussão de questões relacionadas às necessidades específicas e o trabalho com práticas corporais adaptadas para grupos com necessidades específicas, tais como doenças crônico-degenerativas, entre outras condições.

É necessário situar o leitor que o curso de Educação Física da UFLA foi implementado há dezesseis anos, exatamente. Segundo Silva e Carneiro (2018), a implantação do curso de Licenciatura em Educação Física foi aprovada nas instâncias superiores da Universidade em 15 de março de 2006. Nesta ocasião, o reitor da Universidade Federal de Lavras, Prof. Antônio Nazareno Guimarães Mendes, instituiu a criação do curso e seu início aconteceu formalmente em 15 de maio de 2007. Contudo, como em qualquer processo de ampliação, logo surgem os desafios. O primeiro diz respeito à falta de professores para conduzir o curso de formação, os outros obstáculos vêm de

questões relacionadas à infraestrutura e isso reflete diretamente nos processos educativos de formação (Silva & Carneiro, 2018).

Oficialmente, a Educação Física Adaptada surgiu nos cursos de graduação através da Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987). Os cursos de graduação em Educação Física que escolheram incluir disciplinas com foco em pessoas com deficiência no novo currículo, enfrentaram uma dificuldade: a ausência de professores capacitados para ministrar esses conteúdos.

Nesse mesmo contexto, Lima, (1998) a oferta de cursos de especialização acontecia no final da década de 1980, com o objetivo de capacitar os professores para ministrar seus conteúdos. Algumas das instituições que ofereceram esses cursos incluem a Escola Superior de Educação Física de Batatais-SP, as Faculdades Integradas Castelo Branco, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Udesc), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e a Universidade de São Paulo (USP).

Na UFLA quase duas décadas após a resolução 03/87 (BRASIL, 1987), para fins de reconhecimento do curso de licenciatura em Educação Física e buscar cumprir as exigências para a formação de professores para a educação básica naquele período, era de caráter obrigatório ter uma disciplina que abordasse a temática de inclusão. No entanto, muitas vezes esses conteúdos foram propostos de forma isolada no currículo sem haver uma abordagem interdisciplinar, demonstrando ambiguidades em relação aos conteúdos e o que dizem as diretrizes curriculares.

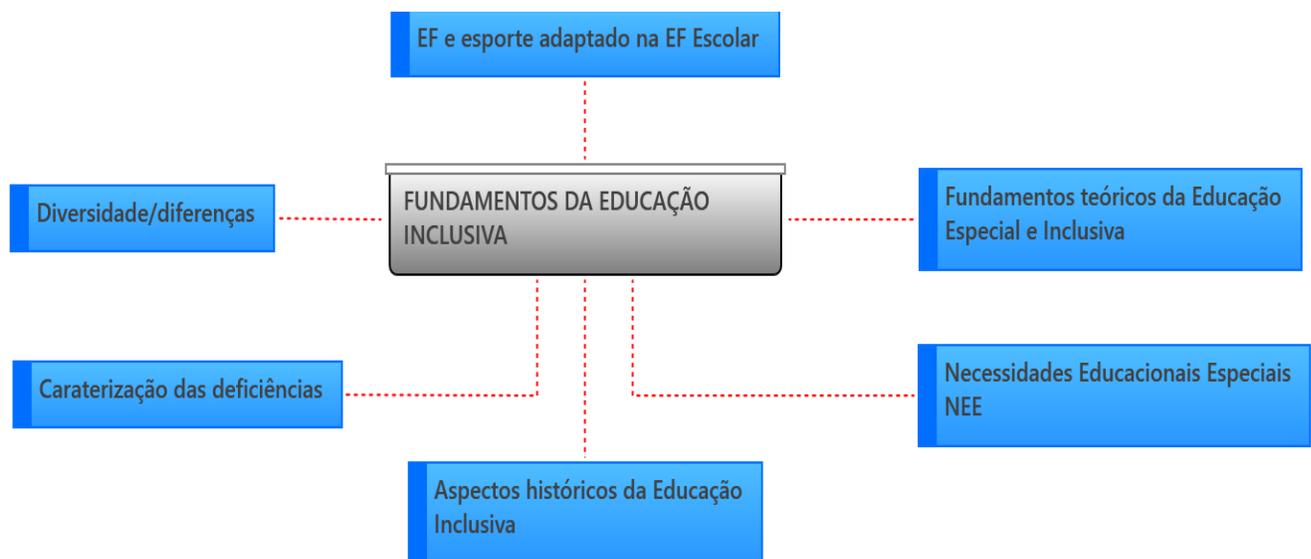
Outra questão a ser destacada é a ocorrência da nomenclatura “pessoa portadora de deficiência”, pois ocorre 44 vezes entre as ementas e planos de curso de 2009 a 2013 e é alterada somente na ementa de 2021 para pessoas com deficiência. Sasaki (2003), aponta que dentre as novas terminologias, ainda é comumente usado o termo “pessoa portadora de deficiência” a qual surgiu em meados de 1988 e 1993. Fávero (2004), discute que na elaboração da Constituição Federal de 1988, houve a necessidade de se mudar a forma como as pessoas com deficiência eram designadas. Foi decidido, então, padronizar a forma de se referir a essas pessoas, optando-se por utilizar a expressão "pessoa portadora de deficiência". Embora já fosse um avanço em relação ao passado, o foco ainda ficou na "portadora de deficiência" em vez de na pessoa em si.

Dessa forma, o termo mais adequado é “pessoa com deficiência” proposto pela ONU na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência,

subscrita em 13 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2007) uma vez que este compreende o modelo social de deficiência. Ao invés de utilizar a expressão 'portadora de deficiência', que sugere que essa condição é algo separado da pessoa, como se fosse um objeto que ela carrega consigo, a escolha deste termo reforça que a deficiência é uma parte intrínseca da pessoa (AMORIM, MEDEIROS NETA & GUIMARÃES, 2016).

As categorias de análise dentro da análise de conteúdo são obtidas a partir de um processo de codificação dos dados, que envolve a identificação de unidades de significado e a organização dessas unidades em categorias temáticas (BARDIN, 1977). A partir da leitura do material foram identificadas as unidades de significado relevantes, que são então organizadas em categorias temáticas. Ao longo dessa análise, foram identificadas quatro categorias temáticas no eixo de "Educação Física Adaptada", cada uma com suas subcategorias, que originaram as tendências temáticas na análise demonstradas a seguir por uma figura (Figura 1), uma breve síntese das subcategorias com exemplos de um ou mais fragmentos retirados dos documentos examinados para exemplificar.

Figura 1 - Categoria Fundamentos da Educação Inclusiva e suas subcategorias



Fonte: Do autor (2023)

Na figura 1, a primeira categoria: **“Fundamentos da Educação Inclusiva”** abrange temas dispostos em subcategorias a seguir:

- a) A caracterização das deficiências é discutida nos planos de curso, incluindo a definição de quem são os alunos envolvidos nas políticas de Educação Inclusiva. Conhecimentos sobre as características dessas especificidades são abordados, muitas vezes com base no modelo médico. Isto nos leva à reflexão sobre a importância de desenvolver a Educação Física como disciplina para todas as pessoas, independentemente da natureza da deficiência.

*Classificação e Definição das deficiências, Deficiência Múltipla, Deficiência Visual, Definições médica e pedagógica e etiologia, Características gerais da Pessoa Portadora de Deficiência Visual”* (trecho retirado da ementa da disciplina “Atividade Motora Adaptada I)

- b) Necessidades Educacionais Específicas (NEE) se refere às necessidades do público-alvo das políticas de inclusão, incluindo estudantes com e sem deficiências. Este processo educacional tem uma abordagem pedagógica que garante acesso a recursos e serviços adaptados para as necessidades dos estudantes.

Exemplos de trechos: “*Deficiência Múltipla*”; “*PNEE*”; “*Grupos especiais*”.

A estrutura institucional visa apoiar e complementar, em alguns casos substituir, as aulas regulares para garantir uma educação adequada a todos os estudantes com NEE ao longo de todas as etapas e modalidades da educação básica. O Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de fevereiro de 2001 (BRASIL, 2001). Neste documento, consideram-se os estudantes com necessidades educacionais específicas os que, durante o processo formativo, apresentarem:

- a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica, como deficiências, condições, disfunções ou limitações; b) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; c) altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2001).
- c) A subcategoria diversidade/diferenças é abordada em termos de concepções e atitudes, não apenas no direcionamento para pessoas com deficiência. A inclusão educacional não se concentra apenas em pessoas com deficiência, mas em todos aqueles que apresentam

vulnerabilidade social, física ou psicológica. Para alcançar esta meta, é responsabilidade de todos na comunidade escolar aprender a lidar com as diferenças e diversidade dos indivíduos e garantir o pleno desenvolvimento desse público.

Exemplos de trechos: *“Diversidade dos campos de intervenção profissional”*; *“levar em consideração as especificidades da Educação Infantil e da infância em múltiplos contextos culturais”*.

- d) Foram observados tópicos sobre a Educação Física e Esporte Adaptado na Educação Física Escolar, trata da história do esporte adaptado, e sua aplicação na escola, bem como os impactos desta prática no ambiente escolar.

Exemplos de trechos: *“Educação Física Adaptada na escola”*; *“Orienta quanto à inclusão motora do portador de necessidades especiais no ambiente escolar”*.

- e) Tópicos sobre os Fundamentos teóricos da Educação Especial e Inclusiva discorre sobre a base teórica relacionada às temáticas de inclusão na educação.

Exemplos de trecho: *“Orienta quanto à inclusão motora do portador de necessidades especiais na escola...”*

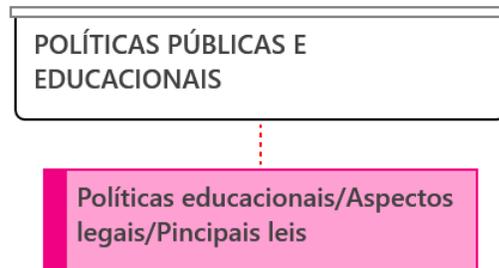
- f) Os tópicos sobre aspectos históricos são destacados em diferentes áreas da disciplina.

Exemplo de trechos: *“Educação Inclusiva: contextualização histórica, organização”*; *“Educação física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional”*; *“Histórico, conceituação e terminologia da deficiência”*.

A categoria **“Políticas Públicas e Educacionais”** (figura 2), destaca questões e aspectos legais relacionados à Educação Inclusiva, incluindo as principais leis discutidas como um dos conteúdos da disciplina. Políticas educacionais relacionadas à Educação Inclusiva.

Exemplos de trechos: *“Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”*; *“Documentos e Leis AMA”*; *“Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica”*.

Figura 2 - Categoria Políticas educacionais



Fonte: Do autor (2023)

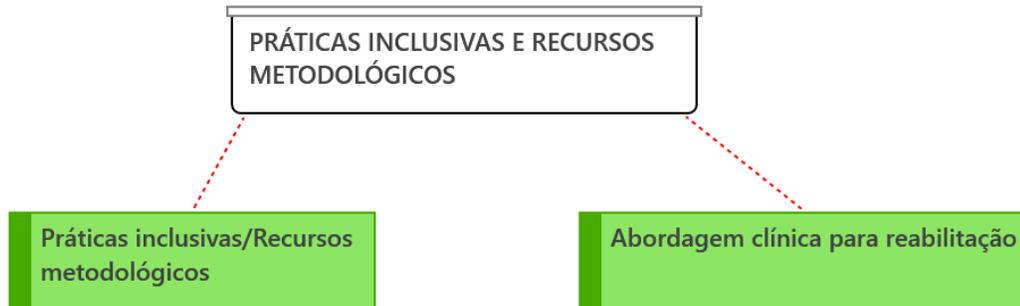
A categoria “**Práticas Inclusivas/Recursos Metodológicos**” (figura 3) aparece na ementa abordando sobre diferentes estratégias e metodologias de ensino, assim como práticas pedagógicas para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE); Os procedimentos metodológicos são apresentados como estratégias didáticas distintas como: aula simulada; aula para alunos com deficiências e recursos pedagógicos.

*“Apresenta estratégias de ação para o favorecimento da inclusão social do indivíduo especial. Estudo das atividades físicas dos objetivos e métodos específicos para pessoas portadores de necessidades especiais, por meio da análise dos aspectos físicos, cognitivos, emocionais, motores e das deficiências auditivas, físicas, visuais, mentais e múltiplas.”; “Atividades adaptadas”;*

Já a subcategoria de “Abordagem clínica para a Reabilitação”, que faz parte da categoria Práticas Inclusivas e Recursos Metodológicos, destaca tópicos sobre estratégias centradas na clínica e na reabilitação no ambiente escolar.

Exemplos de citações: *“Construção do conhecimento científico sobre atividade física e saúde para populações especiais (hipertensos e cardiopatas, crianças e adolescentes, diabéticos, mulheres e gestantes, e idosos) através de análise de artigos científicos utilizando de exposições orais e debates em grupo. Elaboração de seminário de pesquisa”;* *“utilização dos exercícios resistidos em programas de recreação, reabilitação”*

Figura 3 - Categoria Recursos metodológicos e práticas inclusivas

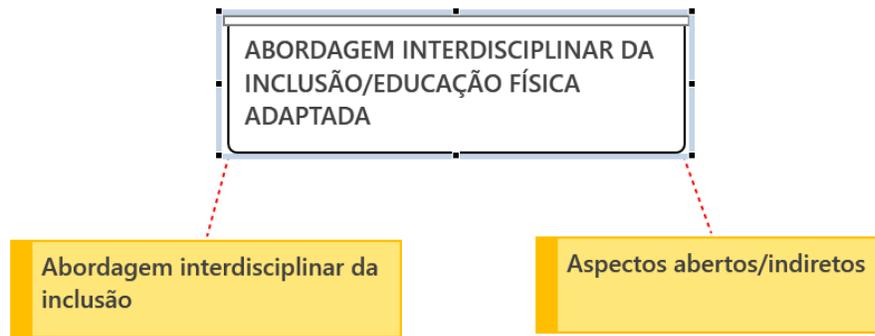


Fonte: Do autor (2023)

A **“Abordagem Interdisciplinar da Inclusão/Educação Física Adaptada”** exemplificada na figura 4 demonstra se essas temáticas estão puramente isoladas em uma disciplina específica (Atividade Motora Adaptada I), ou se estão relacionadas com as outras disciplinas da matriz curricular. Quando se fala de aspectos abertos ou indiretos de um assunto, significa que se está se referindo a características, informações ou questões relacionadas a esse assunto, que não são diretas e óbvias, mas que podem ter uma influência importante na compreensão ou avaliação desse assunto. Esses aspectos podem ser subjacentes ou implícitos e menos evidentes. Por exemplo, na análise dessa categoria encontrada nos documentos investigados, podemos inferir que quando se trata da Educação Física Adaptada ou de temáticas de inclusão abordadas de forma interdisciplinar fora da disciplina específica, questões sociais, políticas ou culturais sobre a pessoa com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas podem estar incluídas, mesmo que não sejam diretamente refletidas nos dados. Esse tipo de categoria é importante porque identifica informações que podem ter uma influência significativa sobre o assunto principal, mesmo que não sejam diretamente abordadas.

A subcategoria **“abordagem interdisciplinar da inclusão”** (figura 4), foi observada de forma muito discreta e quase imperceptível nos materiais analisados. Entretanto as Diretrizes Curriculares Nacionais mostram que a formação voltada para a inclusão deve permear nas “duas etapas da formação” (BRASIL, 2018).

Figura 4 - Categoria da abordagem interdisciplinar da inclusão/ Educação Física Adaptada



Fonte: Do autor (2023)

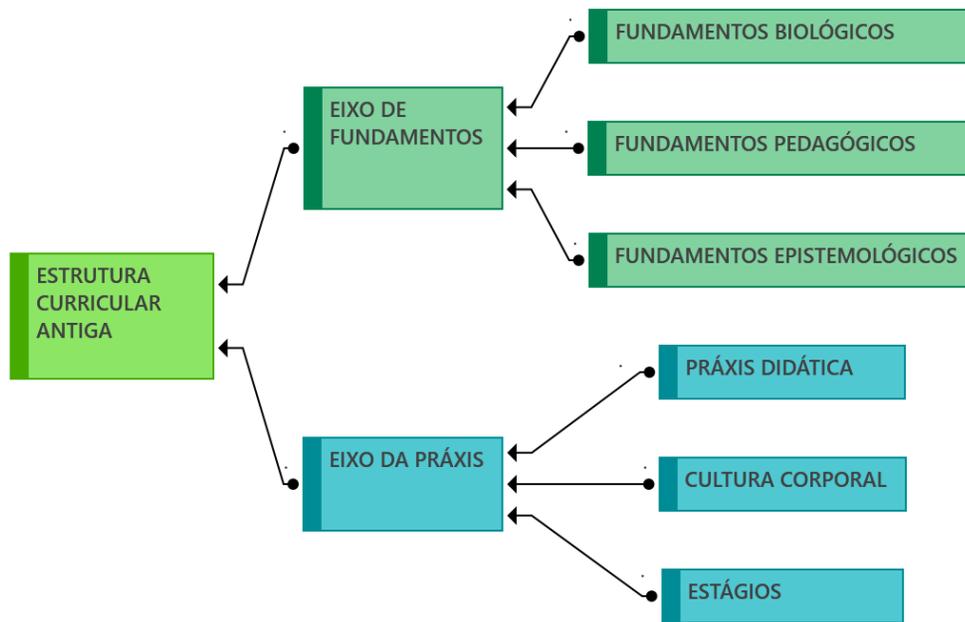
Ranzan e Denari (2020) argumentam que, além de existirem disciplinas que abordam temas voltados às pessoas com deficiência, como Atividade Física Adaptada e Educação Inclusiva, é necessário que essas disciplinas tenham uma interação com as outras, de forma que os conteúdos sejam trabalhados de maneira integrada e complementar, oferecendo assim uma formação mais completa e dinâmica. No entanto, a falta de interação entre as disciplinas pode ser vista como um obstáculo para garantir uma formação coerente sobre o tema, uma vez que não permite a incorporação dos conteúdos de Atividade Física Adaptada no currículo e/ou a transversalidade do tema.

Nesse contexto é importante destacar aspectos como a mudança na estrutura curricular que ocorreu recentemente com o objetivo de alinhar os cursos de Educação Física da UFLA à Resolução 06/2018 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2018), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física, em uma possível interação com a Resolução nº 2 de 20 dezembro de 2019 (BRASIL, 2020).

Em 2015, as novas diretrizes da licenciatura foram publicadas pelos órgãos relevantes e, como resultado, o colegiado do curso de Bacharelado considerou apropriado participar das discussões dessas mudanças, pois os cursos compartilhavam 56% de seus componentes curriculares. Em 2017, o trabalho foi realizado em conjunto, cumprindo o prazo de dois anos estabelecido pelo Ministério da Educação. Em 2018, após esforços dos núcleos e colegiados, a

proposta foi apresentada ao departamento de Educação Física e considerada adequada para implementação, com a proposta de ingresso anual. A organização da matriz curricular do curso de Educação Física licenciatura até a implementação dessas novas diretrizes está exemplificada na figura 5.

Figura 5 - Antiga estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física - UFLA



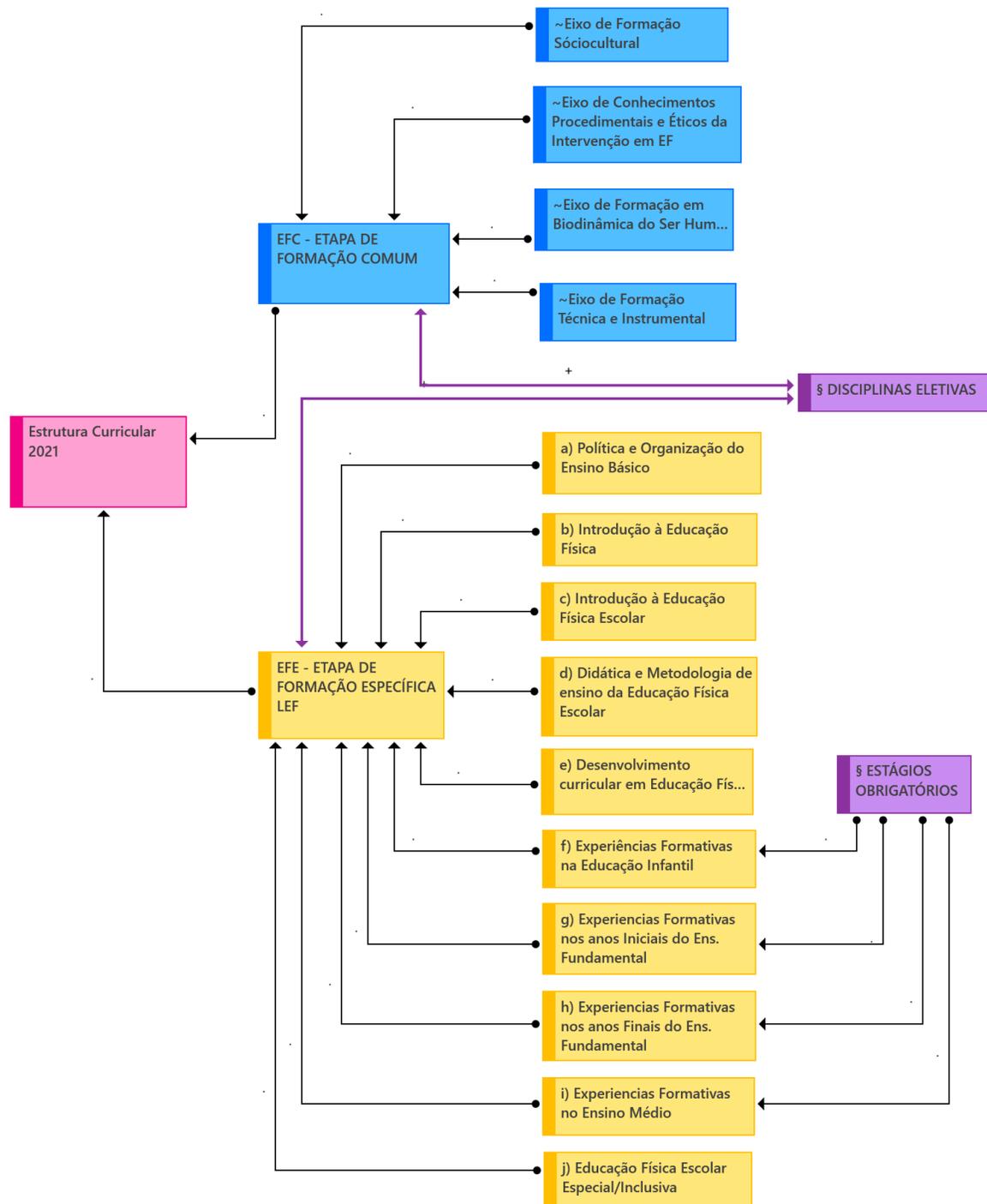
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Segundo a ata da segunda reunião do Núcleo Docente Estruturante (2021), as mudanças fortaleceriam a identidade de cada curso buscando manutenção da formação inicial, da formação continuada e da valorização dos profissionais da educação. Esse documento foi levado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFLA) para aprovação final. No entanto, no mesmo ano de 2018, novas diretrizes relacionadas à Educação Física foram lançadas - a *Resolução 06/2018 do Conselho Nacional de Educação* - (BRASIL, 2018), contradizendo as diretrizes já estabelecidas.

Essas novas diretrizes estabeleciam uma única entrada, uma etapa de formação comum (EFC) e uma entrada para duas possíveis formações. A questão foi discutida pelos órgãos competentes da Universidade e em outras instituições, com a pergunta: qual caminho seguir? Seguir as diretrizes da Licenciatura ou as diretrizes da Educação Física? Em 2019, novas diretrizes da licenciatura foram publicadas - *Resolução nº 2 de 20 dezembro de 2019* - (BRASIL, 2020),

revogando as diretrizes de 2015, deixando o processo de reconfiguração ainda mais indefinido (DEF, 2021). Nesse sentido, a atual estrutura curricular do curso analisado está ilustrada na figura 6.

Figura 6 - Estrutura curricular vigente para o curso de Educação Física formação em Licenciatura



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A figura 6 demonstra um fluxograma das etapas de formação comum (EFC) e específica (EFE) para a licenciatura composta por disciplinas obrigatórias e eletivas, além dos estágios obrigatórios. O tempo dedicado à prática em sala de aula e às atividades extracurriculares estão incluídos nas disciplinas obrigatórias. A carga horária total é de 1600,8 horas-aula (113 créditos, sendo que 1 crédito equivale a 17 horas aula) e se estende por quatro períodos. De acordo com a Resolução 06/2018 do CNE para a EFC, a distribuição da carga horária das disciplinas obrigatórias (1430,8 horas aula) é assim: 34,5% para conhecimentos sobre Biodinâmica do ser humano; 16% para Formação Sociocultural; 12% para Conhecimentos Técnicos e Instrumentais e 37,5% para Conhecimentos Procedimentais e Éticos.

Essas reconfigurações em concordância com a Resolução CNE/CP 02/2019 fazem surgir novos debates no campo educacional, pois essas novas diretrizes buscam padronizar o processo de formação de professores, com ênfase na administração do conhecimento de forma a produzir currículos mínimos baseados em competências e habilidades (GONÇALVES, 2020). Todavia, de acordo com Masschelein e Simons (2013), o problema não está nas competências em si, mas na tendência de torná-las o objetivo principal da escola, tratando-as como resultados de aprendizagem a serem produzidos. A orientação descrita no documento tem uma abordagem pedagógica baseada em habilidades e competências, enfatizando o saber fazer e as técnicas didáticas. Isso, porém, pode levar a uma formação docente superficial, desconsiderando a importância da formação crítica, reflexiva, analítica e criativa (GONÇALVES, 2020).

Para Gonçalves (2020), esses novos modelos possuem forte alinhamento com ideias neoliberais. Assim, as competências são vistas como habilidades que tornam os indivíduos mais competitivos no mercado de trabalho, em vez de serem consideradas como instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa. Isso pode levar a uma visão reducionista da educação, em que o objetivo principal é a produção de competências para atender às demandas do mercado, em detrimento do desenvolvimento intelectual, cultural e social dos alunos.

Esses novos sistemas podem ter impacto desfavorável na educação inclusiva, já que esses priorizam a competitividade, a eficiência e a obtenção de resultados. Em uma educação inclusiva, é importante valorizar a diversidade e a individualidade de cada estudante, adaptando o processo de aprendizagem para atender às suas necessidades. Contrariamente, o enfoque neoliberal tende a privilegiar o ensino uniforme e o desenvolvimento de habilidades padronizadas, o que pode ignorar

as demandas dos alunos mais vulneráveis. Além disso, a ênfase nas competências e habilidades pode desviar a atenção dos valores éticos, sociais e políticos que são cruciais na formação de cidadãos conscientes e inclusivos. Logo, é importante avaliar cuidadosamente como essas ideias afetam a educação inclusiva e buscar abordagens pedagógicas mais equilibradas centradas no ser humano (DA SILVA, 2021).

Nesse sentido, a falta de uma formação consistente sobre a inclusão de estudantes com deficiência tem sido indicada como uma ocorrência comum em estudos sobre este tema. Professores de Educação Física afirmam que a formação inicial fornece muitas vezes um conhecimento limitado sobre a inclusão de estudantes com deficiência e é o principal obstáculo para a inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas (Tant & Watelain, 2016). Uma pesquisa de Columna et al. (2016), com 474 professores de Educação Física de diferentes países da América Latina, revela a percepção da falta de preparo profissional, mostrando a ausência de formação específica sobre educação inclusiva em muitos desses países.

É válido destacar que essa investigação possui limitações com relação à amostra investigada, pois alguns autores discorrem certas críticas em relação à escolha da análise documental. Guba e Lincoln (1981), destacam que os documentos não são uma amostra representativa dos fenômenos em questão. Outra desvantagem é a falta de objetividade e validade questionável dos documentos. Por fim, é argumentado que a escolha dos temas e aspectos destacados pelos autores dos documentos é arbitrária. No entanto, é importante lembrar que o objetivo da análise documental é inferir valores, sentimentos, intenções e ideologias das fontes ou autores, e essas escolhas devem ser consideradas como parte da análise.

## 5 CONCLUSÃO

Os resultados obtidos corroboram os objetivos definidos no início da pesquisa que foi analisar a abordagem da Educação Física Adaptada na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Lavras. Como esperado, foi possível identificar que o curso de licenciatura em Educação Física da UFLA oferece, em caráter obrigatório, nas duas etapas de formação (comum e específica) de professores de Educação Física para a educação básica, disciplinas relacionadas à educação de estudantes com necessidades educacionais específicas, independentemente de serem ou não considerados como "público-alvo" da educação especial, como deficiências ou transtornos de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Porém, essas abordagens ainda aparecem de maneira superficial nos documentos investigados e geralmente se concentram em definir/caracterizar o público-alvo da educação inclusiva. Para superar tais nuances, urge repensar o modo de funcionamento educacional e atitudes que ainda permeiam a estrutura da sociedade, bem como o fazer docente. É no encontro com o outro, onde os processos de formação acontecem. Onde nascem novas possibilidades e onde o professor se torna um agente transformador. Para isso é preciso que a formação considere o ser humano de forma holística, a partir de bases filosóficas, sociológicas e conceituais acerca dos fundamentos da educação inclusiva. A inclusão de conteúdos relevantes para o processo educacional de estudantes com necessidades específicas já é uma realidade nas grades curriculares dos professores. Entretanto, o estudo aponta a necessidade de avançar na revisão dos conteúdos de maneira interdisciplinar e na carga horária ministrada. É preciso também que a universidade adote estratégias que contemplem os três pilares da educação superior (ensino, pesquisa e extensão) para além da sala de aula, a fim de mudar atitudes e paradigmas da comunidade acadêmica e construir uma escola mais justa, equitativa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Karlane Holanda; DE PAULO, Adriano Ferreira. **O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio**: o desafio de inserir o campo temático da educação inclusiva na formação de professores. Revista Espaço Acadêmico, v. 15, n. 176, p. 112-122, 2016.

ATLAS.ti **Scientific Software Development GmbH** [ATLAS.ti web Windows]. (2022). Retrieved from <https://atlasti.com> Copyright © ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH (2022).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Edições 70, 1977. 279 p. ISBN 9788562938047 (broch.) 2011. Disponível no acervo da Biblioteca da UFLA. Número de chamada: 302.2014 BAR ana (BUUFLA)

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União. Brasília-DF, 1987.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001** - publicado no Diário Oficial da União em 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Brasília/DF, 2001

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, setembro de 2007

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº584, de 03 de outubro de 2018 institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.33, 17 dez. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 13 de fevereiro de 2023.

BRUNO, Marilda. **Escola inclusiva**: problemas e perspectivas. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Bookman Editora, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a Educação Nacional. Artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases, p 1-24 2003.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb\\_Art64.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf). Acesso em 23 de janeiro de 2013.

DA EDUCAÇÃO BÁSICA, INEP **Censo Escolar. Notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2017.

DA SILVA, Rita de Fátima; JÚNIOR, Luiz Seabra; DE ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Educação física adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional.** Phorte Editora, 2008.

DA SILVA, Mozart Linhares. Educação e inclusão no contexto do “neoliberalismo conservador” no Brasil. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 13, n. 27, p. 149-166, 2021.

DE CASTRO, Amélia Domingues. **A licenciatura no Brasil.** *Revista de História*, v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974.

DE OLIVEIRA MARTINS, Sandra Eli Sartoreto; DE ANDRADE LOUZADA, Juliana Juliana Cavalcante. **Formação de Professores de Educação Física no contexto da Inclusão Educacional.** Educação em Foco, 2020.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - DEF/UFLA. **Ata da 2ª reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE)** ampliado dos cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal de Lavras. lavrada em 25 de junho de 2021

DO ESTADO, Fundo Social de Solidariedade et al. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 1990.

DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga de. **Direito das pessoas com deficiência.** 2004 p. 21-22.

FERREIRA, Elizabete et al. **Um olhar sobre a educação física adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas.** *Journal of Physical Education*, v. 24, n. 4, p. 581-595, 2013.

GARCIA, Carla Cristina. **Sociologia da acessibilidade.** IESDE BRASIL SA, 2012.

GEWANDSZNAJDER, Fernando; ALVES–MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas Ciências Naturais e Sociais.** São Paulo: Pioneira, 1998.

GLAT, Rosana; MAGALHÃES, E. F. C. B.; CARNEIRO, Rogéria. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**, p. 373-378, 1998.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. *Revista Formação em Movimento*, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass, 1981.

INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2020.

LE GOFF, Jacques. *Documento/monumento*. G. Einaudi, 1978.

LEITE, Lúcia Pereira (Ed.). **Fundamentos e Estratégias Pedagógicas Inclusivas: respostas às diferenças na escola**. Editora Oficina Universitária, 2013.

LIMA, S.R. **Cursos de especialização em educação física e esportes adaptados: onde estão seus egressos?** 1998. – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986. 99 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino). ISBN 9788512303703 (broch.). Disponível no acervo da Biblioteca da UFLA. Número de chamada: 370.78 LUD pes. (BUUFLA)

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**. Saraiva Educação SA, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEYER, Anne; ROSE, David Howard; GORDON, David T. *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing, 2014.

MUHR, Thomas. *ATLAS/ti—A prototype for the support of text interpretation*. **Qualitative sociology**, v. 14, n. 4, p. 349-371, 1991.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, K. O. **Currículo (s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos**. *Currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. *Educação & sociedade*, Ano XX, nº 68 v. 20, p. 109-125, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxxkJ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 12 de Dezembro de 2022.

PRADO, Adriana Romeiro de Almeida; MORAES, Ricardo. Acessibilidade e o planejamento das cidades. In: **Caderno de Textos–Subsídio para os Conferencistas, I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Acessibilidade: Você também tem compromisso.** CONADE, Brasília. 2006. p. 32-36.

REID, G. Preparação profissional em atividade física adaptada: perspectivas norte americanas. **Revista da Sobama**, v. 5, n. 1, p. 1-4, 2000.

RIBEIRO, M. J. L. et al. Educação Especial e Inclusiva: Teoria e Prática sobre o atendimento à Pessoa com Necessidades Especiais. Eduem, 2012.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 317-333, 2017.

ROSSETTO, Elisabeth et al. Aspectos históricos da pessoa com deficiência. *Educere et Educare*, v. 1, n. 1, p. 103-108, 2006.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, p. 12-16.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por entre histórias e memórias:** percursos e percalços do curso de licenciatura em Educação Física da UFLA. Lavras, MG: Ed. UFLA, 2018. 101 p. ISBN 9788581270807 (broch.). Disponível no acervo da Biblioteca da UFLA.

SILVA, Cláudio Silvério da; DRIGO, Alexandre Janotta. **A educação física adaptada:** implicações curriculares e formação profissional. Coleção PROPG Digital (UNESP), 2012.

SILVA JUNIOR, Luiz Alberto; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. **O software Atlas. ti como recurso para a análise de conteúdo:** analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. *Ciência & Educação*, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da exclusão à inclusão:** concepções e práticas. 2009.

SILVA, Otto Marques da. **Epopéia Ignorada:** a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, v. 130, 1987.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil:** olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em foco*, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011.

SCHEIBE, Leda. **A formação pedagógica do professor licenciado-contexto histórico.** *Perspectiva*, v. 1, n. 1, p. 31-45, 1983.

TANT, Maxime; WATELAIN, Eric. **Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015):** A teacher perspective. *Educational research review*, v. 19, p. 1-17, 2016.

UNESCO et al. **Inclusão, equidade e desigualdades entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil, 2022.** Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382175>>.

UNESCO (1994). **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality, Salamanca, 7-10 June 1994

UNICEF et al. Declaração Mundial sobre Educação para todos. **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990.**

WINNICK, J. P. **Introdução à educação física e esportes adaptados.** Educação física e esportes adaptados, v. 3, 2004.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021.